

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 1995	R. XXXVII (XLVIII)	T. 2 (5)	s. 88— 100
------------	--	---------------	-----------------------	-------------	---------------



Henryk GAŚIOR

Pedagogika społeczna — jej teoretyczna i utylitarna aktualność

Wraz z wyzwaniem się nauk humanistycznych z filozofii w drugiej połowie XIX wieku rozwinęły się nowe dyscypliny naukowe, m.in.: psychologia, socjologia, pedagogika, a w XX wieku ukształtowały się subdyscypliny — specjalności. Niektóre z tych specjalności wypracowały swój przedmiot, metodologię i warsztat naukowo-badawczy, stając się zarazem samodzielnymi dyscyplinami o znaczącym już dorobku teoretycznym i utylitarnym. Do tych dyscyplin o charakterze humanistycznym należy pedagogika społeczna, która swoje korzenie, jako nauka o wychowaniu człowieka, wywodzi z filozofii życia człowieka, z psychologii eksperymentalnej, społecznej, klinicznej, z pedagogiki ogólnej, z socjologii, w tym z socjologii wychowania, z polityki socjalnej, z etyki, z prawa rodzinnego i opiekuńczego oraz z patologii życia społecznego. Można więc stwierdzić, że pedagogika społeczna jest dyscypliną humanistyczną ukształtowaną na pograniczu interdyscyplinarnym, w szczególności teorii wychowania środowiskowego, socjologii wychowania, psychologii społecznej i teorii polityki społecznej (K a m i ń s k i, 1974). Inspiracją do rozwoju teorii i praktyki pedagogiki społecznej stały się przeobrażenia gospodarcze, społeczne oraz kulturowe Europy i Ameryki w XIX wieku, wywołane przez postęp cywilizacji technicznej — rewolucje przemysłowe i kulturowe. Powstało więc zapotrzebowanie na nową dyscyplinę w naukach społecznych, która

mogła się zająć badaniem wielu złożonych zjawisk kształtujących życie dzieci, młodzieży i dorosłych, a także określonych społeczności.

Powstanie wielu różnorodnych instytucji opiekuńczych, zwłaszcza w XX wieku, mających na celu kompensowanie braków w rozwoju dzieci, młodzieży i dorosłych oraz zapobieganie patologii i degradacji społecznej środowisk wychowawczych, jak i rozwój: towarzystw dobroczynności, opieki społecznej, ochronek, żłobków, sierocińców, domów dziecka, domów starców oraz placówek wychowania specjalnego jednostek niedostosowanych społecznie, przestępczych, niepełnosprawnych umysłowo, ruchowo i przewlekłe chorych, wpłynęło na rozwój teorii pedagogiki społecznej. W szczególności zaistnienie nowych zjawisk w cywilizacji technicznej na przełomie XIX i XX wieku oraz po pierwszej i drugiej wojnie światowej, takich jak: uspołecznienie, zdemokratyzowanie wielu grup i warstw społecznych, zapotrzebowanie różnych środowisk społecznych na: powszechną oświatę, kulturę, ochronę zdrowia, naukę, rozwój pomocy społecznej dla rodziny, dzieci, młodzieży i osób dorosłych oraz stworzenie warunków do rekreacji, przyczyniło się do wypracowania teorii i praktyki pedagogiki społecznej.

Termin „pedagogika społeczna” wprowadził do piśmiennictwa po raz pierwszy na przełomie XIX i XX wieku Adolf Diesterweg (W r o c z y ń s k i, 1974). Dyscyplina ta zajęła się badaniem warunków środowiskowych, w jakich przebiegają procesy wychowania, kształcenia i opieki jednostki od jej urodzenia do końca życia. Wiele miejsca w badaniach pedagogiki społecznej zajmowały i zajmują zjawiska kompensacji braków w rozwoju człowieka, w jego wychowaniu, kształceniu, samoedukacji, w opiece środowiskowej, w profilaktyce i terapii pedagogicznej zjawisk patologicznych (W r o c z y ń s k i, 1974).

Podejście pedagogiki społecznej do procesu wychowania człowieka wynika przede wszystkim z faktu, że różnorodne czynniki permanentnie oddziałują na jednostkę i grupę społeczną, warunkując jej rozwój, przy czym wpływy te występują w różnych fazach życia człowieka, w dzieciństwie, młodości i w wieku dojrzałym. W tych okresach życia pojawiają się zarazem wielostronne potrzeby pedagogiczne i społeczno-opiekuńcze. Dlatego też pedagog społeczny rozszerza pojęcie planowej działalności wychowawczej na czynności związane z kontrolą środowiska społecznego, organizowaniem współżycia i współdziałania społecznego, z uczestnictwem w instytucjach społecznych, gospodarczych, kulturalnych. Te szerokie dziedziny wychowania wyznaczają historyczny nurt rozwoju teorii i praktyki pedagogiki społecznej (W r o c z y ń s k i, 1974).

Historycy wychowania, m.in. Ludwik C h m a j (1962), uważają, że pedagogika społeczna zajęła się przewartościowaniem różnych środowisk wychowawczych, „ratownictwem duszy polskiej młodzieży”, uspołecznie-

niem dzieci, młodzieży i dorosłych w nowych, niepodległościowych warunkach Polski, zwłaszcza po pierwszej wojnie światowej. Formułowanie nowych myśli pedagogicznych o charakterze społecznym na przełomie XIX i XX wieku uznano w naszym kraju za próbę przeciwdziałania wpływowi szkoły rosyjskiej i pruskiej. W związku z tym zakładano wówczas tajne, polskie szkoły, organizowano kursy czytelnicze, biblioteki, towarzystwa kulturalne, oświatowe, kółka religijne i repolonizacyjne, które podtrzymywały ducha patriotyzmu i wierności tradycji narodowej, oraz wzywano do „pracy organicznej” w środowisku polskim.

Jednym z pierwszych teoretyków polskich, który zapoczątkował tworzenie się myśli pedagogiki społecznej, był Jan Władysław Dawid, psycholog, pedagog i pedeutolog (D a w i d, 1886). Teoria pedagogiczna J. W. Dawida opiera się na założeniu, że wychowanie jest funkcją życia społecznego i jego istota polega na przystosowaniu jednostki do zadań tego życia. „W miarę jednak komplikowania się warunków życia gospodarczego i społecznego przystosowanie jednostki do zadań życiowych staje się coraz trudniejsze, wobec czego wyłania się konieczność specjalnego przygotowania. To właśnie jest zadaniem szkoły. Rola szkoły jest zatem drugorzędna, wtórna, uzupełniająca” (D a w i d, 1980). Uważał on, że przygotować jednostkę do życia można tylko na podstawie dokładnego zbadania istniejących w danym społeczeństwie, w środowisku wychowawczym rzeczywistych warunków społecznych. Swoje myśli w zakresie pedagogiki społecznej wyrażał w „Przeglądzie Pedagogicznym”, a następnie w „Przeglądzie Społecznym” (lata 1890—1909). Na szczególną uwagę zasługuje twierdzenie J. W. Dawida, że zadaniem szkoły, instytucji wychowawczo-opiekuńczych jest „nauczanie i działanie wychowujące”, mające na celu „ukształtowanie moralnego charakteru”, czyli nadanie woli stałego i pożądanego kierunku, a to przez zaszczepienie człowiekowi określonych wyobrażeń odpowiadających etycznemu celom życiowym, rozwinięcie pewnych uczuć oraz utrwalenie szczególnych nawyków i sposobów postępowania. Chodzi tu o „przysposobienie człowieka do warunków przyszłego życia indywidualnego i zbiorowego” (C h m a j, 1962).

Podobne myśli wniosła do pedagogiki społecznej współpracownica J. W. Dawida Aniela S z y c ó w n a (1920). Jej ideą pedagogiczną było tworzenie „społeczności szkolnej” klasy, grupy jako środowiska twórczego, przyczyniającego się do rozbudzania w jednostkach „samodzielności w myśleniu i działaniu”, za pomocą wspólnej pracy pod kierunkiem nauczyciela, do zwalczania „nieśmiałości i dzikości” przez wywoływanie w dzieciach poczucia własnej godności. Postulowała oparcie się na pozytywnych cechach dziecka w kształceniu charakteru za pomocą pojęć oraz przekonań wytworzonych stopniowo we „współżyciu i współdziałaniu uczniów w klasie” (C h m a j, 1962).

Kolejnym teoretykiem przyczyniającym się do rozwoju pedagogiki społecznej był Stanisław K a r p o w i c z (1907). Wiele miejsca w swych rozważaniach pedagogicznych poświęcił przebudowie społeczności ludzkiej za pomocą wychowania i łączenia „myśli z czynem”, z działaniem społecznym na rzecz dobra człowieka. Wiąże się z tym „użyteczność społeczna”, zasada „konsekwencji życiowej”. Uważał, że występująca w społeczeństwie tzw. niemoc społeczna wynika z „rozprężenia duchowego” (L i b r a c h o w a, 1929). Opowiadając się za aktywistyczną teorią wychowania, zgodną z podstawowymi tendencjami nowoczesnej myśli pedagogicznej, propagował wychowanie obywatelskie i społeczne, postawę czynną, nadającą pracy ludzkiej określone wartości. Jego zdaniem celem wychowania ma być przygotowanie młodzieży do samodzielnego życia, z uwzględnieniem poszanowania dla indywidualności człowieka, w trosce o równomierny rozwój jednostki. Doceniał rolę, jaką w wychowaniu młodzieży odgrywa działalność kulturalno-oświatowa, także poza szkołą, opiekuńcza, postulował zatem rozwój opieki nad dzieckiem w różnych środowiskach społecznych. Istotną rolę wyznaczał zabawom i grom jako czynnikowi wychowawczemu oraz rekreacyjnemu w czasie wolnym (K a r p o w i c z, 1905). Był zwolennikiem wychowania fizycznego, zabaw i gier ruchowych na wolnym powietrzu, wycieczek zbiorowych, robót i pracy ręcznej. Potępiał surowo wychowanie wdrażające dzieci do uległości i biernego posłuszeństwa, posługujące się w tym celu takimi środkami, jak rozkaz, przymus, groźba, kara. Odrzucał bezwzględnie stosowanie przymusu i kar w wychowaniu, nakazywał wychowywać człowieka z zachowaniem wszelkich cech demokracji pedagogicznej. Był inicjatorem wielu poczynań filantropijnych na rzecz dziecka zaniedbanego materialnie i kulturowo. Próbował rozszerzać kompetencje pedagogiczne na rzecz różnych środowisk wychowawczych, w tym w szczególności pozaszkolnych.

Za twórcę naukowych podstaw pedagogiki społecznej w Polsce można uważać Helenę Orszę-Radlińską (1879—1954), która upowszechniła teorię aktywnego, twórczego przygotowania człowieka do życia, do „pracy organicznej” w imię ideałów społecznych, do przebudowy rzeczywistości. Głosiła ona tezę, że wychowanie, oświata mają do spełnienia ważną funkcję społeczną, tj. „przystosowanie jednostek do warunków bytu”, do „służenia nieznanemu”, przetwarzając i ulepszając życie, a tym samym otoczenie, środowisko i cały świat. Przywiązywała ogromną rolę do szerzenia oświaty, kultury wśród szerokich mas społecznych, do rozwijania działalności wychowawczej, opiekuńczej, socjalnej, obejmujących wszystkie dziedziny życia zbiorowego, aby „rozbudzić siły duchowe” u niewykształconych, nieprzystosowanych społecznie i upośledzonych umysłowo, ruchowo, przewlekłe chorych czy też ludzi starych, bezrobotnych i bezdomnych (O r s z ą -R a d l i ń s k a, 1935).

Przedmiotem pedagogiki społecznej — zdaniem H. Radlińskiej — jest „wzajemne oddziaływanie wpływów środowiska i przekształcających środowisko sił jednostek”. Uważała ona, że praca wychowawcza szkoły stanowi tylko jedno z ogniw wśród poczyną kształtujących człowieka. Wpływ wychowawczy różnych czynników społecznych jest silniejszy niż działanie szkoły, dlatego szkoła musi skoordynować swoją pracę wychowawczą z działalnością instytucji i zrzeszeń społecznych, powinna nawiązywać do zagadnień bezpośrednio czerpanych z życia, aby równocześnie przyczynić się do przetworzenia środowiska i zbudowania nowych form życia. Ustalenie metod skutecznego oddziaływania na środowisko H. Radlińska uznała za podstawowe zadanie pedagogiki społecznej. Dostrzegała ona konieczność uruchomienia i spożytkowania wszystkich sił społecznych dla rozwoju oświaty pozaszkolnej, pomocy kulturalnej i wszelkiej w ogóle służby społecznej. Istotę służby społecznej na rzecz określonych grup środowiskowych wiązała z pedagogiką społeczną i z polityką społeczną.

Od pracownika społecznego H. Radlińska wymagała „życzliwego stosunku do wszelkich wartości, poszanowania zalet indywidualnych, zjednoczenia się i życia duchowego ze środowiskiem, wyćwiczenia w obcowaniu z ludźmi”. Łączyła w ten sposób potrzeby realne jednostek z wymaganiem kulturalnymi życia społecznego. Dążyła do wyzwolenia aktywności społecznej i kulturalnej środowisk zaniedbanych i upośledzonych, wychowując i przygotowując do pracy społecznej działaczy oświatowo-kulturalnych (R a d l i ŋ s k a, 1913).

W rozwoju teorii i praktyki pedagogiki społecznej w Polsce w latach 1900—1954 brał także udział Antoni Bolesław Dobrowolski, teoretyk demokratyzacji oświaty, samokształcenia społeczności poszczególnych środowisk i obrońca praw dziecka do oświaty. Dostrzegał on konieczność upowszechnienia wykształcenia ogólnego i „selekcji uzdolnień” dzieci, młodzieży oraz dorosłych w celu zapewnienia im masowego korzystania z kultury, jak i umożliwienia uczestnictwa w jej tworzeniu.

Z kolei Kazimierz Kornilowicz rozwijał twórczą działalność w zakresie oświaty pozaszkolnej. Tworzył świetlice środowiskowe, koła samokształcenia, a także wdrażał społeczność miasta Warszawy do spędzania czasu wolnego, organizując wczasy wypoczynkowe dla pracowników i ich dzieci. Pisał wiele na temat powszechnego nauczania dorosłej młodzieży, rozwijania pracy kulturalnej wśród młodzieży pracującej. Tym samym stał się prekursorem oświaty dorosłych, przyszłej edukacji ustawicznej (K o r n i ł o w i c z, 1928).

Praktyczną pedagogiką społeczną zajmowała się także Izabela Moszczeńska, pisząc wiele jeszcze przed pierwszą wojną światową w „Przeglądzie Pedagogicznym” i w „Nowych Torach” na temat wychowania domowego dzieci i młodzieży oraz ich przygotowania do samodzielnego życia,

do współdziałania z otoczeniem społecznym. Ponadto zwracała uwagę na wychowanie społeczno-moralne dzieci w rodzinie (M o s z c z e ń s k a, 1929).

Inicjatorem i propagatorem wychowania integracyjnego dzieci i młodzieży był natomiast Józef Mirski, rozwijający teorię pedagogiki społecznej. Jego zdaniem proces wychowania winien łączyć funkcje życia, funkcję kultury z przekształcaniem struktury osobowościowej człowieka i jego środowiska. Był przeciwnikiem wychowania „przymusowego”, zwolennikiem zaś wychowania „wyzwalającego” aktywność społeczno-moralną wychowanka. Przypisywał dużą rolę samowychowaniu i wzorcom osobowym — „moralnym i uduchowionym”. Za najważniejszy cel wychowania uważał wykreowanie „osobowości moralnej, wolnej i dobrej, zdolnej do panowania nad sobą, wiernej swoim najwyższym zasadom, idealnej i okazującej stałą dążność do postępowania zgodnego z dobrem bliźnich”. Według niego „osobowość uspołeczniona” stanowi najwyższy ideał szkoły — edukacji powszechnej. Głosił, że dziecko należy związać ze „środowiskiem szerszym, żywym i aktualnym”, kształtować charakter jednostki, zmierzać do najszerszego uspołecznienia wychowanka. Jego zdaniem prawdziwy wychowawca młodzieży powinien być łącznikiem między dzieckiem a przedmiotową kulturą społeczną. Łączył wymagania pedagogiki personalistycznej z zasadami pedagogiki społecznej. Koncepcja wychowania J. Mirskiego nie została w praktyce upowszechniona (M i r s k i, 1936).

Cenne myśli do pedagogiki społecznej wniósł Józef Chałasiński, wybitny socjolog, badacz zjawisk społecznych. Dążył do „socjalizacji życia zbiorowego”. Dowodził, że jednostką przeobrażeń społecznych, a zarazem formą współżycia ludzi jest grupa społeczna. Wychowanie natomiast uznawał za „żywotną funkcję społeczeństwa”, bez której społeczeństwo nie może istnieć ani rozwijać się. Głosił, że jeżeli szkoła ma realizować swoje zadania, jakimi są organizacja nowego społeczeństwa, uspołecznienie życia i „przywrócenie całości społecznej”, należy postawić przed młodzieżą wielki cel narodowy i ogólnoludzki, który by młodzież przyjęła jako swój cel życiowy przy jakimkolwiek warsztacie pracy. Celem takim może być tylko pełny i wszechstronny rozwój kultury ludzkiej, mającej oparcie w organizacji społecznej, posiadającej uznany przez jednostki autorytet moralny. „Nie pedagogika indywidualistyczno-personalistyczna, hołdująca abstrakcyjnej wolności osobistej jest wymaganiem naszych czasów, ale pedagogika społeczna, wskazująca wspólnotę społeczno-moralną młodzieży, jako środek wychowawczy do uspołecznienia życia ludzkiego” (C h a ł a s i ń s k i, 1948).

J. Chałasiński wyznaczał pedagogice społecznej wielką rolę w przekształcaniu i przewartościowaniu moralnym, społecznym, kulturowym — w kulturze duchowej oraz materialnej zarówno dorastającego, jak i doro-

słego człowieka. Jednym słowem — można powtórzyć za J. Ch a ł a s i ń s k i m (1948) — „w próżni społecznej wychowanie jest niemożliwe”.

Istotny wpływ na rozwój myśli pedagogiki społecznej wywarł Florian Witold Znaniecki, wybitny socjolog kultury i wychowania. Głównym przedmiotem jego zainteresowań pedagogicznych był problem przystosowania młodzieży do szybkich przemian współczesnej cywilizacji. Chodziło mu o takie wychowanie, którego celem może stać się „ideał osobowości wszechstronnie twórczej”. Dlatego domagał się przebudowy społecznej za pomocą wychowania w kierunku „konstrukcyjnego demokratyzmu”. Uważał, że system szkolny należy przekształcić w „laboratorium społeczne, w dynamiczny ośrodek życia twórczego młodzieży”. Był zwolennikiem szeroko pojętego wychowania społecznego, „szkoły i instytucji wychowującej”. Natomiast działalność społeczną w środowisku traktował jako jedną ze specjalnych dziedzin działalności kulturalnej. Osobowość człowieka — jego zdaniem — winna stanowić czynnik twórczy w przetwarzaniu i organizowaniu rzeczywistości. Ma to być proces wyzwalań duchowego człowieka, kreowania jego czynnego życia duchowego, doprowadzający jednostkę i całą społeczność do pełnego rozwoju kulturowego. Uważał, że zasada demokracji wymaga, aby każdy osobnik miał jak najlepsze warunki do zużytkowania swoich wrodzonych i nabytych praw, by nie tylko nie stwarzano żadnych przeszkód politycznych i prawnych, utrudniających indywidualne samookreślenie, ale także, aby każda jednostka miała zapewnioną pomoc w osiągnięciu samookreślenia. Teoria pedagogiczna F. Znanieckiego szerzyła głęboki humanizm, wyrażający się w szacunku dla godności jednostki ludzkiej, w wierze w jej nieograniczone możliwości twórcze oraz w owym wskazaniu, że „twórczość kulturalna jest najwyższym powołaniem człowieka”. F. Znaniecki proponował nowe socjologiczne spojrzenie na proces wychowawczy oraz naukowe naświetlenie wychowania jako zjawiska społecznego (Z n a n i e c k i, 1921).

Wcześniej jeszcze niż w Polsce na założeniach filozofii spekulatywnej usiłowali zbudować system pedagogiki społecznej Paul B a r t h (1923) i Paul N a t o r p (1921). P. Barth uważał, że motorem rozwoju społeczeństwa i człowieka jest idea, która łączy jednostki w organizm społeczny i kieruje jego rozwojem oraz wyzwala wolę jako istotę człowieka i społeczeństwa. P. Natrop z kolei twierdził, że zadaniem wychowania jest idealna wspólnota, stanowiąca wewnętrzny, moralny związek jednostek. Natomiast doświadczalny kierunek pedagogiki społecznej wiąże się szczególnie silnie z poglądami i działalnością Paula B e r g e m a n n a (1900).

W Polsce po pierwszej wojnie światowej duży wkład w rozwój naukowych podstaw pedagogiki społecznej wniósł także Ludwik K r z y w i c k i (1902). Twierdził on, że ponad szkołą dla młodzieży wyrastać będzie coraz szerszy krąg instytucji oświatowych, które umożliwią jednostce

pełny udział w życiu kulturalnym. Postulował kształcenie się człowieka przez całe życie, co aktualnie w Anglii określa się jako *lifelong education* (J e s s u p, red., 1969) czy też *further education*, we Francji zaś *l'éducation permanente*. Edukacja ustawiczna obejmuje problematykę pozaszkolnego i poszkolnego kształcenia oraz uczestnictwa w kulturze dzieci, młodzieży, a także dorosłych. Ten rodzaj edukacji stał się zarazem jednym z kierunków rozwoju pedagogiki społecznej (W r o c z y ń s k i, 1976).

Przedstawione tu wybrane poglądy czy koncepcje prekursorów teorii i praktyki pedagogiki społecznej oraz jej twórców, na czele z Heleną Radlińską, przyczyniły się do wypracowania naukowego systemu tej dyscypliny pedagogicznej, do wyodrębnienia jej z pedagogiki ogólnej, zwłaszcza po drugiej wojnie światowej w latach 1965—1990. Zarówno przedstawiciele polskiej socjologii wychowania (Florian Znaniecki, Józef Chałasiński, Jan Szczepański, Stanisław Kowalski i inni współcześni), jak i twórcy oraz kontynuatorzy polskiej pedagogiki społecznej w ujęciu wypracowanym przez Helenę Radlińską przyczynili się do jej twórczego rozwoju i wzbogacania oraz do osiągnięcia wysokiego poziomu tej dyscypliny i znaczącego dorobku naukowego na skalę światową.

Do reprezentantów i twórczych badaczy polskiej pedagogiki społecznej po roku 1956 (po śmierci H. Radlińskiej w 1954 roku) można z pewnością zaliczyć Aleksandra Kamińskiego, Ryszarda Wroczyńskiego, Adama Uziembło, Jerzego Wołczyka, Tadeusza Wujka, Irenę Lepalczyk, Edmunda Trempałę, Annę Przecławską, Zbigniewa Kwiecińskiego, Andrzeja Radziewicza-Winnickiego, Tadeusza Pilcha, Jana Bogusza, Stanisława Kawulę, Jerzego Stochmiałka, Bogusława Chmielowskiego, Henryka Gąsiora, Józefę i Henryka Pielków, Ewę Syrek i innych teoretyków oraz praktyków z młodszego pokolenia z różnych ośrodków akademickich w Polsce (P a s i n i, P i l c h, red., 1979).

Po drugiej wojnie światowej powstawały kolejno pracownie, zakłady, a następnie katedry pedagogiki społecznej w ośrodkach akademickich w Polsce. I tak, Katedrę Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego utworzono w 1949 roku; Uniwersytetu Warszawskiego — w 1958 roku; Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu — w 1969 roku; Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy — w 1972 roku; Uniwersytetu im. M. Kopernika w Toruniu — w 1974 roku; Uniwersytetu Śląskiego — w 1974 roku. Następne powstały na Uniwersytecie Gdańskim, Uniwersytecie Wrocławskim, w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Olsztynie, w Zielonej Górze, na Uniwersytecie Szczecińskim i w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Częstochowie (S y r e k, 1992). Wszystkie wymienione ośrodki akademickie pedagogiki społecznej przyczyniły się do upowszechnienia wiedzy z tej dyscypliny naukowej wśród studentów kierunków nauczycielskich oraz badaczy środowisk wychowawczych. Zajmowano się przede wszystkim zja-

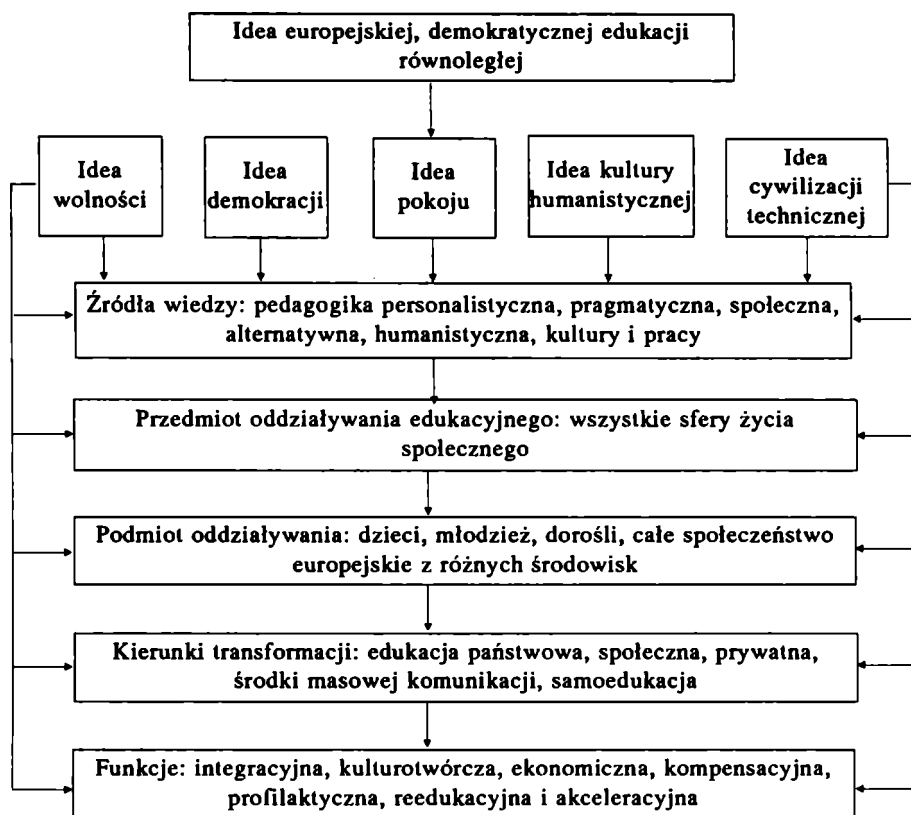
wiskami społecznymi o charakterze patologicznym, kulturą czasu wolnego dzieci, młodzieży i dorosłych, edukacją ustawiczną, pomocą społeczno-wychowawczą udzielaną młodzieży, rodzinom, osobom niedostosowanym społecznie oraz z różnorodnych środowisk wychowania pozaszkolnego i poszkolnego, w tym także instytucji i stowarzyszeń kulturalno-oświatowych, religijnych czy organizacji społecznych, młodzieżowych oraz skupiających dorosłych. Przywołani tu teoretycy i organizatorzy badań w zakresie pedagogiki społecznej w Polsce przyczynili się do wypracowania założeń koncepcyjnych (typu teoretycznego, metodologicznego i empirycznego), odnoszących się do kompleksowego ujmowania procesu wychowania i kształcenia człowieka przez całe życie (Gąsior, 1992).

W dobie współczesnej cywilizacji technicznej, przemian ekonomiczno-gospodarczych i ustrojowych oraz procesów demokratyzacji życia opisane uprzednio myśli teoretyków pedagogiki społecznej nabierają szczególnego znaczenia. Mogą się stać inspiracją do demokratyzacji oświaty, nauki i życia społeczno-politycznego w naszym kraju, a także w Europie. W tych koncepcjach teoretycznych i empirycznych tkwi idea utylitaryzmu oraz pragmatyzmu naukowego pedagogiki społecznej. Współczesne badania i działania w zakresie pedagogiki społecznej mają przynieść znaczący pożytek jednostce lub społeczeństwu edukowanemu w różnych środowiskach. W tym też zawiera się najwyższy cel społeczno-moralny postępowania ludzi, oparty na idei, że dążenie dla dobra własnego sprzyjać powinno pomnażaniu dobra społecznego, a w znaczeniu powszechnym — osiąganiu celów praktycznych służących jednostce i ogółowi społecznemu (Gąsior, 1989). Jak wiadomo, każde społeczeństwo wymaga spełnienia czterech podstawowych warunków: reprodukcji, więzi, edukacji i produkcji. Są to zarazem płaszczyzny penetracji naukowej pedagogiki społecznej. Chodzi tu o analizowanie zagadnień współczesnego życia człowieka metodami humanistycznymi w celu obrony człowieka przed alienacją, wszelkim zagrożeniem, utratą poczucia bezpieczeństwa, przed pozbawieniem go cech indywidualnych i dążeń osobistych. W świetle tych rozważań zarysowują się nowe kierunki i tendencje rozwoju pedagogiki społecznej końca XX wieku. Teoria i praktyka pedagogiki społecznej będzie nadal dotyczyć spraw metodologicznych badań środowisk wychowawczych we współczesnym świecie, ratownictwa społecznego dzieci, młodzieży i dorosłych zagrożonych moralnie, bezdomnych, bezrobotnych, uzależnionych, chorych, starych i opuszczonych. W szczególności przedmiotem badań diagnostycznych, profilaktycznych, terapeutycznych i kompensacyjnych są i będą nadal rodziny w różnych środowiskach: wiejskim, małomiasteczkowym, miejskim, wielkomiejskim, osiedlowym, blokowym i osadniczym czy też migracyjnym. Prowadzi się również badania struktur społecznych różnych środowisk wychowawczych: szkolnych, pozaszkolnych i poszkolnych,

aspiracji edukacyjnych i profesjonalnych, postaw społeczno-moralnych oraz kulturowych młodzieży i dorosłych. Ponadto przedmiotem zainteresowań pedagogiki społecznej stanie się nadal struktura budżetu czasu wolnego, jego formy i metody zagospodarowania przez dzieci, młodzież szkolną i pracujących, jak również jego formy i metody upowszechniane przez środki masowego przekazu. Wiele uwagi poświęca się także procesowi uspołecznienia młodego pokolenia w środowiskach lokalnych, regionalnych, całego kraju oraz w skali europejskiej, zmierzającemu do zaktywizowania go w celu utrzymania określonego poziomu życia, pokoju, przyjaźni i osiągnięcia daleko idącej współpracy kulturowej, oświatowej, naukowej, a nawet religijnej. Występować będą badania z zakresu etiologii przejawów patologii społecznej w rodzinach, w grupach społecznych, w miejscu zamieszkania, w zakładzie pracy i w miejscu czynnego wypoczynku. Zakres problematyki zainteresowań naukowych pedagogiki społecznej jest i będzie szeroki. Permanentnie musi być on analizowany, diagnozowany i empirycznie rozwiązywany.

Obok tradycyjnej dziedziny pracy społecznej — tzw. służby społecznej, ratownictwa społecznego czy też opieki socjalnej i wychowawczej, w ujęciu teoretycznym i utylitarnym zaproponowanym przez H. Radlińską — wyłaniają się aktualnie nowe zakresy badań teoretycznych i empirycznych w ramach pedagogiki społecznej (R a d z i e w i c z-W i n n i c k i, red., 1989). W szczególności pilnych badań w związku z Międzynarodowym Rokiem Rodziny, z koncepcją demokratyzacji oświaty w skali europejskiej wymaga wychowanie: w rodzinie, w szkole, poza szkołą, w zakładzie pracy, w osiedlu zamieszkania, wychowanie odbiorców wartości kultury, techniki, nauki, wychowanie młodzieży w organizacjach społecznych, w stowarzyszeniach oświatowych, religijnych, w czasie wolnym, w procesie edukacji ustawicznej młodzieży i dorosłych, w czasie recepcji programów masowych środków łączności, w poradnictwie społeczno-wychowawczym, rodzinnym, leczniczo-odwykowym, w profilaktyce i terapii patologii społecznej w różnych środowiskach wychowawczych. Rozważania teoretyczne i działania praktyczne winny być także ukierunkowane na wychowanie do kultury ochrony naturalnego środowiska człowieka, wychowanie do miłości, do współżycia międzyludzkiego czy też wychowanie do przestrzegania i obrony praw dziecka, człowieka dorosłego, do wolności, do pokoju oraz do innych sfer życia społecznego współczesnego Polaka-Europejczyka. Rada Europy inspirowa realizację idei europejskiej, demokratycznej edukacji równoległej jako jednego ze środków integracji Wspólnoty Europejskiej. Ideę tę można wyrazić w koncepcji schematyczno-programowej, co ilustruje schemat 1.

**Zasady edukacji równoległej
(propozycja typologii)**



Podobnie mogą być podejmowane wspólne badania w skali europejskiej przez pedagogów społecznych, m.in. z zakresu pedagogiki społecznej, dotyczące następujących problemów: struktura i siła oddziaływań środowisk oraz instytucji wychowawczych, skuteczność i efektywność działań organizacyjnych, programowych, metod, środków procesów wychowawczych i edukacyjnych, stosowanych przez określone instytucje i zespoły ludzi, zwalczanie poprzez edukację permanentną zjawisk patologicznych w społecznościach o różnych poziomach kultury i cywilizacji, wyrównywanie braków edukacyjnych w rozwoju osobowości jednostki i grup społecznych (T r e m p a ł a, 1990).

Prakseologiczny wymóg naukowy w tych badaniach winien się odnosić do wspólnego wypracowania metodologii pomiaru ilościowego i jakościowego różnych środowisk społecznych, organizacji oraz struktur określonych instytucji, placówek oświatowych i zespołów ludzkich. Wspólne badania mogą ponadto zmierzać do diagnozowania potrzeb społecznych, w tym socjalnych, opiekuńczych, rekreacyjnych, a także w zakresie oświaty, nauki i kultury poszczególnych społeczeństw i narodów, do tworzenia optymalnego modelu pracy oświatowej, opiekuńczej i kulturalnej w środowiskach lokalnych oraz do nakreślenia kierunków rozwoju systemu działalności społecznej, socjalnej, prawnej, opiekuńczej i edukacyjnej obejmującej wszystkie generacje wiekowe ludzi. Ważne tu będzie wskazanie optymalnej koncepcji struktury społecznej i organizacji oświaty w mikro- i makroregionach kraju, Europy, jak również ustalenie działań teoretycznych i empirycznych pedagogiki społecznej. W tych koncepcjach europejskiej edukacji, rozwoju teorii, badań naukowych i empirii pedagogiki społecznej mieszczą się myśli oraz zamierzenia wielu wybitnych pedagogów społecznych, filozofów i socjologów wychowania z końca XIX i XX wieku.

Bibliografia

- Barth P., 1923: *Die Elemente der Erziehungs-und Unterrichtslehre*. Leipzig. [Za: Wroczyński R., 1974: *Pedagogika społeczna*. Warszawa, PWN].
- Bergemann P., 1900: *Socjale Pädagogik auf Erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische oder Kultur-Pädagogik*. Gera. [Za: Wroczyński R., 1974: *Pedagogika społeczna*. Warszawa, PWN].
- Chałasiński J., 1948: *Spółczesność i wychowanie*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Chmaj L., 1962: *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*. Warszawa, PZWS.
- Dawid J. W., 1886: *O zaradzie moralnej. Studium psychologiczno-społeczne*. Lwów—Warszawa, Ossolineum. [„Przegląd Pedagogiczny”. Warszawa 1980].
- Gąsior H., 1992: *Pedagogika społeczna w służbie człowieka lat dziewięćdziesiątych bieżącego stulecia*. W: *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku*. Red. A. Radziewicz-Winnicki. Katowice, ZSPM.
- Gąsior H., 1989: *Współdziałanie pedagogiki społecznej z socjologią*. Poznań, Uniwersytet im. A. Mickiewicza.
- Jessup F. W., red., 1969: *Materiały z sympozjum z 1967 w Cambridge: Lifelong Education*. Cambridge, Cambridge Press.
- Kamiński A., 1974: *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa, PWN.
- Karpowicz S., 1905: *Zabawy i gry jako czynnik wychowawczy*. Warszawa, Biblioteka Dziel Pedagogicznych.
- Karpowicz S., 1907: *Idealy i metoda wychowania współczesnego*. Warszawa. [Za: Wroczyński R., 1974: *Pedagogika społeczna*. Warszawa, PWN].

- Kornilowicz K., 1928: *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej*. Warszawa. [Za: Wroczyński R., 1974: *Pedagogika społeczna*. Warszawa, PWN].
- Krzywicki L., 1902: *Systemy wykształcenia i o wykształceniu ogólnym. Poradnik dla samouków*. Cz. 4. Warszawa. [Za: Wroczyński R., 1974: *Pedagogika społeczna*. Warszawa, PWN].
- Lengrand P., 1970: *Introduction à l'éducation permanente*. Paris, Service Social.
- Librachowa M., 1929: *Wybór pism S. Karpowicza*. Warszawa. [Za: Wroczyński R., 1974: *Pedagogika społeczna*. Warszawa, PWN].
- Mirski J., 1936: *Wychowanie i wychowawca*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Moszczeńska I., 1929: *Samodzielność i odpowiedzialność dziecka*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Natorp P., 1921: *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*. Stuttgart, Verlag Stuttgart.
- Orsza-Radlińska H., 1935: *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*. Warszawa, Encyklopedia Wychowania.
- Passini B., Pilch T., red., 1979: *Wychowanie i środowisko*. Wrocław—Warszawa—Kraków. Ossolineum.
- Radlińska H., 1913: *Praca oświatowa, jej zadania, metody, organizacja*. Kraków, Muzeum.
- Radziewicz-Winnicki A., red., 1989: *Nauczyciel w procesie przemian*. Katowice, Uniwersytet Śląski.
- Syrek E., 1992: *Główne ośrodki naukowo-badawcze pedagogiki społecznej w Polsce (1945—1991)*. W: *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku*. Red. A. Radziewicz-Winnicki. Katowice, ZSMP.
- Szyćówna A., 1920: *Spółeczność szkolna*. W: „Szkoła Powszechna”. T. 3. Warszawa, Ministerstwo Oświaty.
- Trempała E., 1990: *Edukacja szkolna a nieszkolna*. Bydgoszcz, WSP.
- Trempała E., red., 1994: *Edukacja nieszkolna (równoległa) w warunkach przemian w Polsce*. Bydgoszcz, WSP.
- Wroczyński R., 1974: *Pedagogika społeczna*. Warszawa, PWN.
- Wroczyński R., 1976: *Edukacja permanentna*. Warszawa, PWN.
- Znaniecki F. W. 1921: *Upadek cywilizacji zachodniej. Szkic z pogranicza filozofii, kultury i socjologii*. Poznań, Książnica—Atlas.